ROLUL CONTROLULUI ÎN FORMAREA UNUI STIL DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ *)

DE

A. COSMOVICI şi C. DIMITRIU

E în afara oricărei discuţii însemnătatea pe care o are astăzi creşterea de cît mai numeroase cadre capabile de iniţiativă, creaţie. Independenţa în gîndire, manifestată cu prilejul reproducerii şi aplicării celor învăţate, e primul pas spre dezvoltarea spiritului inovator, a tendinţei de a soluţiona în mod creator atît problemele producţiei, cît şi cele ştiinţifice. Învăţămîntul are, firește, sarcina de a educa spiritul inovator spre a-şi îndeplini, în întregime, misiunea lui într-o societate care înaintează cu paşi mari spre socialism. De aceea pedagogia acordă o mare atenţie problemei independenţei în muncă. Se subliniază de obicei, în şcoala medie, rolul lecţiilor destinate muncii independente („lecţii de fixare" — aşa cum le numesc alţii); în şcoala superioară această preocupare e prezentată drept caracteristică atît seminariilor, cît şi lucrărilor practice. Fără îndoială că nu se poate nega însemnătatea lor deosebită; nu poate fi neglijat nici rolul celorlalte activităţi principale: prelegerile, lecţiile de recapitulare şi sinteză etc.

În cele ce urmează vom arăta că preocuparea de a stimula la un studiu individual creator, de a forma un stil de muncă independentă reprezintă un aspect dominant, esenţial al activităţii de control. Aceasta rezultă firește, dintr-un scop fundamental al didacticii şi anume din cerinţa ca elevii, sau studenţii, să-şi însuşească în aşa fel cunoştinţele încît să le poată aplica, să le poată folosi în vederea îndeplinirii sarcinilor ce stau în faţa tinerei generaţii.

Demonstrînd acest lucru vom putea trage unele concluzii şi în ce priveşte condiţiile generale pe care trebuie să le îndeplinească orice verificare a cunoştinţelor şi care, uneori, deşi importante, sînt neglijate în practică.

Mai întîi este însă necesar să stabilim ce este stilul de muncă şi de ce depinde educarea lui.

1. Despre stilul muncii intelectuale.

Inovaţia, munca creatoare este posibilă numai dacă există, pe de o

*) Studiul de faţă constituie partea introductivă a unei lucrări mai ample (*Valoarea instructiv-educativă a probelor de control*) comunicată în sesiunea ştiinţifică a Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi de la 21-23 mai 1955.

https://biblioteca-digitala.ro

parte, aspiraţia la o contribuţie personală, îndreptată spre progresul continuu al tehnicii şi culturii, pasiune pentru munca de cercetare, iar pe de altă parte, un înalt grad de dezvoltare a capacităţilor intelectuale şi morale. În fond, este vorba despre acel entuziasm revoluţionar şi acea voinţă fermă care caracterizează pe un comunist şi care trebuie să definească pe un intelectual absolvent al şcolii superioare. Aceste însuşiri fac parte din ceea ce psihologul sovietic I. A. Samarin numeşte „stil de muncă intelectuală"[1]). De fapt autorul descrie stilul muncii „elevilor mai mari" — adică stilul activităţii lor independente. Aceasta, fiind baza viitorului stil creator de muncă va constitui principalul obiectiv al preocupărilor noastre; vom arăta pe scurt caracterele muncii intelectuale după Samarin şi corelaţia lor.

Cercetătorul sovietic citat caracterizează stilul muncii intelectuale prin trei trăsături. Mai întîi, prin „năzuinţa către scop" — „nucleu al atitudinilor ce caracterizează stilul personalităţii"[2]). E vorba de orientarea elevilor, de interesele lor, dintre care cel mai important (din punctul nostru de vedere) este acela de cunoaştere prin proprii puteri. Fără îndoială însă că acest interes se leagă strîns în special de „problemele publice"[3]), cît şi de anumite materii de învăţămînt avînd legătură cu aspiraţiile elevului către viitoarea lui profesiune. Putem spune că e vorba de orientarea spre o cunoaştere principială a naturii şi societăţii. Conform cu învăţătura lui I. P. Pavlov s-ar putea vorbi aici despre existenţa unui „reflex al scopului", bine dezvoltat şi dirijat îndeosebi spre un ţel de nivel înalt[4]), adică există o tendinţă puternică, dominantă spre însuşirea, stăpînirea de valori. În cazurile descrise de I. A. Samarin, e vorba de valori ale culturii, de ideile şi concepţiile înaintate.

Apoi, stilul muncii intelectuale se caracterizează prin „gradul dominării conştiente a propriilor procese psihice (intelectuale, afective şi volitionale)"[5]), prin existenţa unor „priceperi" (priceperea de a-şi domina asociaţiile, de a-şi concentra atenţia, aceea de a gîndi în mod serios şi circumspect) . . . prin răbdare, perseverenţă, deci, în ansamblu, printr-o anume organizare, disciplină mintală.

În fine, în al treilea rînd, se mai distinge „gradul de însuşire a procedeelor tehnice de activitatea intelectuală", cum sînt: luarea de notiţe, lămurirea sensului cuvintelor, alcătuirea unui plan de lucrare, organizarea studiului şi altele.

Aceste două din urmă caractere sînt rezultatul formării unor stereotipe dinamice, adică a unor sisteme de reacţiuni relativ stabile. În cazul procedeelor tehnice ar fi vorba mai mult de consolidarea unor stereotipe în care predomină acţiunea primului sistem de semnalizare (sînt deci nişte deprinderi obişnuite) pe cînd în cazul priceperilor, al disciplinei mintale, s-ar putea vorbi de anume stereotipe specifice sistemului al doilea de semnalizare.

---

1) I. A. Samarin, *Stilul muncii intelectuale a elevilor mai mari* în *Probleme de psihologia copilului*, Ed. de stat pedag. şi psih., 1951.

2) *Op. cit.*, p. 122.

3) *Op. cit.*, p. 127.

4) I. P. Pavlov: *Reflexul scopului*, în *Experienţa a 20 ani în studiul activităţii nervoase a animalelor*. Ed. Acad. R P R. 1953, p. 260.

5) I. A. Samarin, *Op. cit.*, p. 123.

https://biblioteca-digitala.ro

„Stilul muncii" nu e altceva decît felul cum ştiu să studieze elevii, modul lor de a învăţa. El este un rezultat al procesului instructiv-educativ, privit din punct de vedere al muncii intelectuale, care necesită tocmai însuşirile analizate mai sus: interese puternice de cunoaştere, un anume grad de dezvoltare a priceperilor, capacităţilor intelectuale şi anumite deprinderi de lucru. Fără îndoială că toate acestea se formează în timpul însuşirii cunoştinţelor (desigur în cursul unui proces organizat în mod raţional). Dar temeinicia cunoştinţelor elevului, capacitatea de a le aplica în practică este indisolubil legată de felul în care au fost asimilate. De aceea dacă ne preocupăm de calitatea cunoştinţelor, trebuie să dăm mare atenţie problemei formării unui stil conturat de muncă.

Spre a putea rezolva această problemă, trebuie să stabilim valoarea celor trei caractere ale stilului, descrise mai sus. În legătură cu prima trăsătură, am vorbit de „interes", de „atitudine", „orientare". Am pus aceste noţiuni pe acelaşi plan fiind strîns legate între ele. Fără a întreprinde aici o analiză amănunţită, vom aminti că, aşa cum arată Leontiev, interesul e strîns legat de „motivul" activităţii, de sensul ei pentru elev, de „atitudine". Interesele pentru o activitate se dezvoltă uşor dacă putem crea motivele corespunzătoare, atitudinea necesară[6]). Soarta cunoştinţelor depinde tocmai de atitudinea elevului (sau studentului) faţă de învăţătură. De exemplu, să presupunem că un elev învaţă, urmărind doar ca să poată trece un examen apropiat; dacă un altul învaţă aceeaşi materie, dar cu intenţia sinceră de a-şi clarifica deplin problemele pentru a le putea aplica în mod inteligent în producţie, nu e oare cu totul evident că trăinicia cunoştinţelor asimilate, rolul pe care-l vor juca acestea în viaţa celor doi va fi cu totul diferit? Fără îndoială că de atitudinea elevului depinde în primul rînd şi capacitatea de concentrare a atenţiei lui asupra lecţiei, răbdarea şi perseverenţa sa în rezolvarea problemelor, cît şi formarea deprinderilor de notare, de organizare a studiului etc. Astfel celelalte două caracteristici—gradul de dezvoltare a capacităţilor, priceperilor intelectuale şi stăpînirea unor procedee, deprinderi tehnice de lucru—apar subordonate formării unei atitudini corespunzătoare (deşi între ele există o incontestabilă interdependenţă).

Atitudinea elevilor şi studenţilor faţă de învăţătură, faţă de munca intelectuală, constituie nucleul din care se dezvoltă întreaga lor structură intelectuală. De ea depinde valoarea reală a cunoştinţelor. Rezultă deci că educarea intereselor, a atitudinii este cheia de boltă a formării unui stil de muncă intelectuală, a reuşitei depline în munca instructiv-educativă.

Pentru a pune în lumină dificultăţile ce stau în calea dezvoltării unei atitudini corespunzătoare faţă de învăţătură, Leontiev accentuează că atitudinea nu se învaţă, ci se educă[7]). Pedagogia ne indică o serie de mijloace ce ne stau la îndemînă cînd e vorba de educaţie: munca de convingere (prin conversaţie, lecturi de biografii, în predarea noilor cunoştinţe etc.) exemplul profesorului, crearea unei opinii în clasă, (sau grupă), organizarea colectivului, regimul etc.

---

6) A. N. Leontiev: *Probleme psihologice ale atitudinii conştiente în învăţare* în *Probleme de psihologia înţelegerii* sub red. A. A. Smirnov, Ed. de stat pt. lit. ştiinţifică, 1951, p. 53-56.

7) A. N. Leontiev: *Op. cit.*, p. 56.

https://biblioteca-digitala.ro

Preocupîndu-ne de dezvoltarea atitudinii de cunoaştere independentă şi de rolul controlului, vom sublinia în special trei idei importante care se impun din analiza învăţăturii lui I. P. Pavlov. În primul rînd, pentru ca un complex de stimuli să capete semnificaţie, importanţă şi să ducă la o creştere a tonusului cortical, trebuie însoţit de o „întărire", de o satisfacere a unei trebuinţe vitale. Pe planul activităţii umane, experienţele lui Ivanov Smolenski au pus în evidenţă rolul întăririi verbale în formarea reflexelor condiţionate motorii. Se cunoaşte astfel şi rolul aprobării sau dezaprobării experimentatorului în formarea acestor legături temporare.

În termeni de psihologie putem afirma că, însăşi conştiinţa subiectului despre rezultatul acţiunii sale devine factor important în cristalizarea unor atitudini şi activităţilor care au dus la obţinerea acelor rezultate favorabile. De aici derivă şi adevărurile cunoscute în pedagogie: importanţa educativă a activităţii şi a succesului (recompensei). Despre însemnătatea lor vorbesc experienţele educative ale lui A. S. Makarenko,... rolul „bucuriei zilei de mîine"... asupra cărora nu e locul să insistăm. E necesar să subliniem însă, reamintind aceste idei generale şi bazîndu-ne pe cele arătate mai sus, că succesul trezeşte interesul *tocmai pentru activitatea care-l precede, care-i prilejuieşte aprobarea profesorului şi elevilor.* Deci dacă vrem să trezim un interes pentru o muncă serioasă de înţelegere pentru o aplicare creatoare a cunoştinţelor în rezolvarea de probleme complexe, trebuie neapărat ca numai într-o astfel de activitate şi nu alta (simplă memorare superficială) să fie angrenat elevul şi pe baza ei şi nu a alteia să se facă aprecieri favorabile.

În al doilea rînd, I. P. Pavlov arată un aspect aparent paradoxal în formarea aşa-zisului „reflex al scopului"[8]: necesitatea unor obstacole, care să creeze o anume tensiune. De aici rezultă că atunci cînd urmărim formarea intereselor de cunoaştere trebuie să avem grijă să punem elevii în situaţia de a da piept cu greutăţile unei înţelegeri complete, serioase, în prelucrarea şi aplicarea cunoştinţelor. Aceasta ne duce la principiul „exigenţei".

Deci referirea la învăţătura despre reflexele condiţionate a adus în primul plan trei idei, norme pedagogice: educarea prin „activitate", prin „exigenţă" şi prin „recompensă" (succes) şi ne permite să formulăm unele indicaţii în legătură cu problema care ne preocupă. Astfel educarea unui interes real şi puternic pentru o cunoaştere temeinică şi independentă va reuşi cu atît mai uşor cu cît elevii:

— vor fi antrenaţi cît mai mult şi efectiv într-o activitate mintală corespunzătoare scopului propus;

— vor întîmpina dificultăţi din ce în ce mai mari în această activitate;

— vor obţine periodic unele succese.

Punîndu-se consecvent în practică aceste cerinţe ale pedagogiei, fără îndoială că o dată cu formarea atitudinii juste faţă de învăţătură se vor forma şi priceperile şi deprinderile necesare. Aceasta nu numai pentru că, aşa cum am arătat, educarea atitudinii duce la dezvoltarea tuturor celorlalte

8) I. P. Pavlov, *op. cit.*, [1]) p. 264.

https://biblioteca-digitala.ro

trăsături ale stilului muncii intelectuale, dar şi fiindcă toate capacităţile, priceperile se formează în activitate.

Interesele, atitudinea, toate aptitudinile intelectuale şi morale ale elevilor se formează, se dezvoltă, se îmbogăţesc datorită întregii munci instructiv-educative ce se desfăşoară în şcoală (şi nu numai în şcoală) printr-un complex de mijloace pedagogice — din care am amintit mai multe. Am pus în primul plan cîteva indicaţii, pe de o parte fiindcă ele sînt primordiale cînd ne ocupăm de stimularea la muncă independentă, şi pe de altă parte pentru că ele ne vor permite să putem aprecia rolul controlului şi condiţiile pe care acesta trebuie să le îndeplinească.

2. *Controlul — instrument important în combaterea formalismului.*

Pentru ca elevii să poată avea satisfacţia unei munci duse la bun sfîrşit, trebuie să aibă conştiinţa unui progres, a valorii rezultatelor obţinute. Din păcate însă, munca intelectuală, mai ales cea pe care o depun elevii în şcoală, nu duce de obicei la rezultate propriu-zis concrete, perceptibile direct prin simţuri şi chiar cînd duce la asemenea rezultate (hărţi, desene etc.) justa lor apreciere presupune o competinţă. De aceea, în special în primii ani de şcoală, autoaprecierea cunoştinţelor, a lucrărilor şi temelor e nesigură, subiectivă, depinzînd foarte mult de părerile celor din jur, îndeosebi ale persoanelor care se bucură de prestigiu — cum sînt profesorii şi părinţii. În şcoala elementară şi medie, chiar şi în învăţămîntul superior (desigur în proporţii diferite, cu aspecte diferite), conştiinţa progresului realizat şi o dată cu aceasta — bucuria unui succes real, sînt determinate de aprecierea profesorilor, a persoanelor competente.

Dar profesorii nu pot aprecia nivelul cunoştinţelor, munca depusă de elevi şi studenţi, rezultatele obţinute, decît cu prilejul controlului ce se desfăşoară în diferite forme şi cu ocazii variate; de aceea aprecierea e considerată ca parte integrantă a muncii de verificare. În felul acesta satisfacţia unui succes în muncă depinde foarte mult de control, de felul în care se efectuează. Activitatea de control vădeşte o mare importanţă educativă: *ea singură, printr-o justă apreciere provoacă bucuria datoriei împlinite.* Am văzut că această satisfacţie are un rol de seamă în formarea unor interese trainice de cunoaştere, ceea ce duce, în mod firesc, la învăţătură sîrguincioasă, la asimilarea temeinică a cunoştinţelor, la dezvoltarea — în acest proces — a priceperilor şi deprinderilor corespunzătoare. Aşadar, controlul este un stimulent de mare importanţă în şcoală, un stimulent absolut indispensabil, un factor de mare valoare educativă.

Se subliniază de obicei că, pentru a obţine un rezultat, controlul trebuie să fie nedespărţit de o apreciere competentă, completă, nepărtinitoare, astfel ca elevul să fie convins de justeţea ei. Se mai evidenţiază importanta creării unei opinii în clasă, care să poată aprecia atît progresele cît şi lipsurile din pregătirea tovarăşilor lor etc. Toate acestea sînt foarte adevărate — vrem însă să accentuăm, în legătură cu aprecierea, semnificaţia muncii elevilor sau studenţilor dinaintea şi din timpul controlului.

După cum am arătat aprecierile favorabile (sau defavorabile) se răsfrîng tocmai asupra acestor activităţi, prin trezirea interesului faţă de ele. De aceea valoarea educativă a controlului depinde nu numai de modul cum apreciem, ci şi de ceea ce apreciem. O apreciere favorabilă

https://biblioteca-digitala.ro

asupra unei activităţi care nu e în concordanţă cu scopurile învăţămîntului produce un efect educativ negativ. Valoroasă e numai aceea care scoate în evidenţă o muncă întru totul conformă ţelurilor educaţiei comuniste.

Care sînt aceste activităţi? Spre ce fel de muncă trebuie să orientăm atenţia, interesele elevilor şi studenţilor?

Fără îndoială că tineretul studios trebuie să îndrăgească viitoarea sa profesiune, care îi îngăduie să aducă o contribuţie efectivă la progresul avîntat al ţării noastre spre socialism. El trebuie să fie ataşat cauzei partidului, muncii în folosul poporului, pentru ridicarea celor mulţi la un înalt nivel de trai, material şi cultural.

În şcoală însă nu putem antrena elevii şi studenţii (decît în mică măsură) într-o activitate identică cu cea din viitor: pe de o parte fiindcă profesiunile complexe, de înaltă calificare, cer în prealabil o foarte îndelungată muncă pregătitoare, ce se poate realiza numai printr-un proces pedagogic îndelungat; pe de altă parte, chiar în şcolile care pregătesc elevii pentru profesiuni relativ simple (şcolile profesionale), chiar şi în acestea e nevoie de măsuri care să contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor în concordanţă cu sarcinile educaţiei comuniste. Tinerii trebuie pregătiţi nu numai pentru o anume profesiune, ci şi pentru viaţă, pentru viaţa în societatea socialistă, care solicită în cel mai înalt grad de la fiecare membru al ei o muncă cu caracter social, politic, cultural, atitudine principială faţă de evenimentele trăite de familie, sat, sau oraş, de ţara din care face parte, ba chiar faţă de problemele ce privesc întreaga omenire. Toate acestea cer o conştiinţă morală, o concepţie unitară, materialist-dialectică despre lume, despre societate, care trebuie făurită în şcoală. Or, noi nu putem angrena, nici pe departe, elevii şi studenţii în toate situaţiile, problemele, în toate activităţile ce li se vor cere în viitor, ci numai în unele tipice, generale. Activităţile ce se desfăşoară în şcoală pot fi astfel cel mult similare — şi rareori identice, cu acelea în care tinerii vor fi antrenaţi în decursul vieţii lor. Există deci pericolul ca să trezim interese, să dezvoltăm aptitudini, să-i învăţăm multe cunoştinţe pe care apoi tinerii să nu fie capabili să le folosească. Pericolul constă în a pregăti tineretul doar pentru viaţa „şcolară" şi nu pentru cea reală, cea „de toate zilele".

Astfel abordăm una din problemele fundamentale ale didacticii, aceea a condiţiilor necesare pentru ca ceea ce se învaţă în şcoală să poată fi aplicat cu succes în toate domeniile şi situaţiile. Psihologia, fiziologia sistemului nervos central, reliefează complexitatea ei. Experienţele asupra reflexelor condiţionate la animale au arătat că faţă de acelaşi excitant, bunăoară bătaia metronomului, un cîine poate reacţiona în mod cu totul diferit (reflex de apărare în locul celui alimentar). Diferenţa aceasta mare de reacţie poate apărea chiar dacă un complex de excitanţi diferă de altul doar printr-un singur amănunt (ora la care se produce sunetul etc.). Chiar prezenţa unui fapt mărunt poate anula sau modifica reacţia animalului, cu atît mai mult schimbări mari în ansamblul situaţiei.

Psihologia arată, pe de altă parte, că reamintirea unui fapt, a unei idei nu depinde numai de prezenţa unui alt fapt sau idei cu care a fost asociat anterior, ci de întregul ansamblu, de întreaga situaţie. În pedagogie se cunoaşte foarte bine că un elev care poate descrie şi „explica"

https://biblioteca-digitala.ro

în clasă un fenomen (bunăoară plutirea corpurilor) poate fi perfect incapabil de a-l explica în altă situație diferită, în viața de toate zilele.

Pe ce căi se poate evita acest formalism, această insuficiență posibilă a activității didactice? În primul rînd prin *conținutul învățămîntului:* dacă în școală se desfășoară activități asemănătoare celor viitoare, dacă se predau cunoștințele cu care elevii se vor întîlni în practică, în diferite ocazii, dacă se dezvoltă acele deprinderi și capacități necesare în mare măsură producției, fără îndoială că greutățile în aplicarea și utilizarea cunoștințelor vor fi mult mai mici, decît dacă vom preda doar cele „șapte arte libere": gramatica, retorica, logica etc., sau dacă vom centra învățămîntul în jurul studiului limbilor și literaturii latine și eline. Școala noastră legată de practică, de politică, predînd cunoștințe exacte, variate și unitare, dînd mare importanță învățămîntului politehnic, lucrărilor practice și de laborator, realizează în cea mai mare măsură legătura cu viața.

Formalismul se mai evită și prin *metodă*. Încă J. J. Rousseau cerea ca tinerii să descopere singuri, prin propriul lor efort, adevărurile stabilite de știință sau unele aplicații ale acestor adevăruri. Dacă acest principiu nu e și nici n-a fost aplicat în mod absolut, în formularea sa moderată rămîne un principiu de bază și al școlii noastre de azi „principiul participării active și conștiente". El pune în evidență o trăsătură foarte importantă necesară în muncile complexe și care, tocmai de aceea, trebuie dezvoltată neapărat la elevi și studenți. Orice muncă, calificată, solicită din partea celui care lucrează o anume independență în gîndire, un răspuns adecvat la unele situații și probleme mai mult sau mai puțin noi, neprevăzute și mai mult sau mai puțin complicate. Cu cît munca e mai complexă, cu atît și gradul de independență ce se cere de la cel care o efectuează sau o conduce, e mai mare (prin independență înțelegem capacitatea de a rezolva diferite probleme teoretice sau practice singur, fără ajutorul cuiva, folosind cunoștințele, experiența acumulată anterior).

Această trăsătură importantă și comună tuturor muncilor calificate poate perfect să fie dezvoltată în toate școlile începînd cu cele elementare și culminînd cu cele superioare. Atunci cînd s-ar neglija acest aspect absolvenții unei școli ar fi oarecum în situația jalnică a unor ființe dresate. În clasă, sub supravegherea și cu ajutorul profesorului, pot da impresia stăpînirii unor cunoștințe bogate și temeinice, dar în viață, în practică sînt complet dezorientați [9]). Și e firesc să fie așa, fiindcă psihologic vorbind, e altceva *să repeți* în mod coerent cele spuse de profesor, răspunzînd la întrebări dinainte prevăzute, într-o situație deplin familiară și e cu totul altceva *să aplici* cele învățate în împrejurări neașteptate, într-o situație nouă. E drept că în ambele cazuri poți fi necesare „aceleași cunoștințe", dar ansamblul fiind cu totul diferit tînărul nu și le poate reaminti, are impresia că se cer cu totul altele. Deosebirea principală e de atitudine — în clasă i s-a cerut mai mult să reproducă după modelul profesorului, în practică i se cere să rezolve

9) Și astăzi există încă asemenea cazuri, rebuturi ale muncii pedagogice: „bucherii". Din rîndurile lor se recrutează acela care au fost botezați „birocrați", „formaliști", oameni care se tem de orice inițiativă cît de mică, de orice răspundere.

https://biblioteca-digitala.ro

singur probleme cu care nu a fost obişnuit. Dar atitudinea, complexul de tendinţe e tocmai ceea ce unifică cunoştinţele într-un sistem. Putem deci spune că, de fapt, în practică i se cere în adevăr altă sistematizare a cunoştinţelor decît cea cu care a fost deprins în şcoală (bineînţeles în cazul cînd s-a neglijat problema capacităţii de a aplica independent cunoştinţele).

Dimpotrivă, dacă elevii sînt obişnuiţi, încă din primele clase, să aplice cunoştinţele în rezolvarea de probleme variate, dacă li se cere mereu un efort personal, creator, dacă ei sînt deprinşi cu situaţia în care li se pretinde să folosească în mod variat şi neaşteptat cele învăţate, dacă se creează astfel tendinţa şi aspiraţia de a soluţiona singuri problemele ridicate de practică, trecerea de la activitatea şcolară la cea productivă se va efectua incomparabil mai lesne [10]). Activitatea din şcoală va fi foarte asemănătoare cu oricare muncă productivă calificată nu numai prin conţinut, ci şi datorită faptului că se va cere de la şcolari aceeaşi atitudine, aceeaşi independenţă, aceleaşi capacităţi şi aptitudini de aplicare a cunoştinţelor şi experienţei acumulate. Cu cît şcoala pregăteşte cadre pentru o mai înaltă calificare, cu atît şi gradul de independenţă care trebuie educat e şi el mai mare.

Se observă uşor că o „participare activă", la un nivel înalt, implică un complex de aptitudini, abilităţi, capacităţi. În adevăr „independenţa" aceasta nu este o „însuşire psihică elementară" uşor de educat. Ea implică: atenţie concentrată, voinţă, capacitatea de a selecta, compara, resistematiza cunoştinţele, de a sezisa esenţialul etc. Toate acestea sînt posibile numai dacă există şi deprinderi de muncă consolidate, o organizare a activităţii. În fine, miezul acestui proces complex îl constituie atitudinea, interesul viu pentru soluţionarea prin proprii puteri a dificultăţilor întîmpinate. Pe scurt, e vorba de ceea ce am descris în paragraful anterior ca fiind stilul de muncă independentă. Am arătat atunci că el este un rezultat al întregii munci instructiv-educative, fiind în acelaşi timp o chezăşie a succesului ei. De aici decurge clar că această independenţă a elevilor nu se poate realiza dintr-o dată în formele ei superioare, ci numai treptat, printr-o muncă didactică sistematică, de lungă durată, conformă cu toate celelalte principii didactice (al învăţămîntului intuitiv, sistematic, accesibil etc.) şi folosindu-se metode şi procedee variate; însă permanent profesorul trebuie să fie preocupat de asigurarea participării cît mai active a elevilor. Desigur că aceasta nu e unica grijă, dar e din cele mai importante, fiindcă nu e alta decît preocuparea de calitatea asimilării cunoştinţelor, de posibilitatea aplicării lor în practică.

Trebuie de arătat că în urma consideraţiilor de mai sus, se pune în relief un anume sens al principiului participării active. Cînd vorbim de

10) Aplicarea cunoştinţelor, soluţionarea problemelor depinde în mare măsură de capacitatea de a deosebi generalul de particular, esenţa de aparenţă. E. G. Vaţuro într-un studiu recent *Principiul „nivelării" şi importanţa sa pentru psihologie şi pedagogie* — apărut în Pedagogia sovietică nr. 3/954 — arată că posibilitatea de a distinge esenţialul e în funcţie şi de organizarea învăţării. Astfel prezentîndu-se ideile generale, legile, aspectele esenţiale în situaţii, contexte cît mai variate, elevii ajung să le poată descifra în practică, devin capabili de abstractizare (analiză) şi generalizare. Iată de ce vom insista asupra necesităţii de a se pune mereu variate şi complicate probleme şcolarilor şi studenţilor.

https://biblioteca-digitala.ro

participarea activă a elevilor şi studenţilor, de „independenţa" lor în gîndire, în învăţare ne-am referit nu numai la fapte ca : urmărirea cu atenţia încordată a prelegerilor, sau studierea şi aprofundarea materiei în timpul studiului individual fără supraveghere şi ajutor. Am avut în vedere în special tendinţa continuă de a lega singuri de viaţă cele învăţate, de a descoperi şi rezolva variate probleme, de a-şi lărgi cercul de cunoştinţe — pe scurt, acea activitate în care tînărul caută să folosească cele asimilate în vederea realizării, prin propriile sale forţe, a unui nou şi continuu progres intelectual, profesional, politic şi moral (progresul său personal cît şi al colectivului din care face parte). În această formulare, munca independentă ar fi poate mai firesc să o numim „creatoare" : atunci cînd un elev caută şi izbuteşte să demonstreze o teoremă nouă singur, el face un efort cu caracter inovator (desigur pe plan psihologic, dar nu şi din punct de vedere social). Pe de altă parte toţi cei care realizează adevărate inovaţii, au fost cu siguranţă mai întîi creatori „pe plan subiectiv". Dacă şcoala, chiar cea superioară, nu poate promova decît unii „viitori adevăraţi inovatori", ea e datoare să promoveze cel puţin inovatori în sens psihologic. În cele ce urmează, pentru a accentua această nuanţă, vom folosi deseori cuvîntul de „inovator", „creator", tocmai cu această semnificaţie psihologică mai largă.

În rezumat am arătat pînă acum că activitatea de verificare are mare rol în cadrul procesului instructiv-educativ desfăşurat în şcoală, fiindcă *numai cu ajutorul controlului se pot evidenţia succesele şi insuccesele în muncă ale tinerilor.* Căutînd să stabilim natura muncii către care trebuie să-i dirijăm, condiţiile acesteia, s-a vădit că ea trebuie să aibă un conţinut apropiat de practică, de viaţă şi o structură similară cu cea a activităţii productive. Fără a putea aborda, nici pe departe această problemă în amănunt, s-a vădit că o trăsătură comună, esenţială muncii şcolare şi celei productive este necesitatea de a rezolva independent problemele ivite. Astfel controlul trebuie totdeauna să pună în lumină posibilitatea de a folosi în cele mai variate situaţii cele învăţate, stimulînd la o însuşire creatoare a cunoştinţelor.[11]) Aşadar se vădeşte că asocierea problemei controlului de cea a formării unui stil de muncă nu a fost făcută în mod întîmplător, ci este cerută în mod imperios de sarcinile şcolii noastre.

3. *Obiectivele imediate ale controlului şi condiţiile necesare realizării sarcinii sale educative.*

Încercînd să stabilim condiţiile şi aspectele concrete ale unei munci de control, care să-şi îndeplinească în întregime rolul său, trebuie să arătăm din capul locului că elevii nu pot fi antrenaţi, în vederea verificării, într-o activitate cu totul aparte, cu totul diferită de cele ce se desfăşoară în cadrul celorlalte tipuri de lecţie. Cu alte cuvinte, în timpul

11) Fără îndoială că această „însuşire creatoare" trebuie înţeleasă dialectic pentru copiii din primele clase elementare înţelegerea unui text scurt, dar care conţine cuvinte abstracte, are totuşi un aspect creator întrucît pentru „gîndirea concretă" şi, în „acţiune" caracteristică încă lor, aceasta constituie un important pas înainte, solicitînd serioase eforturi. Pentru un elev de şcoală medie, însă, acelaşi act nu reprezintă nicidecum o activitate nouă, un progres, nu cere nici o încordare specială.

https://biblioteca-digitala.ro

controlului trebuie să punem elevii fie să recapituleze cunoştinţele, fie să efectueze exerciţii, probleme sau „compoziţii creatoare" (ca în lecţiile „de fixare" sau „destinate muncii independente"), fie să aplice cele cunoscute în efectuarea de lucrări practice sau de laborator. Ca ilustrare a acestui fapt putem observa că acei pedagogi care clasifică tipurile de lecţie după particularităţile, structura activităţii ce se desfăşoară în timpul lecţiei, nu izolează controlul ca un tip aparte [12]). Aceasta pune în relief că din acest punct de vedere lecţia de control nu diferă în mod radical de alte tipuri de lecţie. În schimb în clasificarea după scopul lor didactic se prevede un tip aparte de „lecţie de control" [13]). Putem deci afirma că *ceea ce caracterizează în mod esenţial munca efectuată într-o lecţie de control este scopul ei.* E de la sine înţeles că deosebirea de scop va determina şi diferenţe între activităţile din timpul controlului şi cele din lecţiile urmărind alte obiective (fără a fi însă fundamentale).

În consecinţă pentru sezisarea tuturor aspectelor unei munci eficiente de verificare va trebui să facem unele precizări în legătură cu scopul urmărit de control. S-a arătat că verificarea are rol de frunte în stimularea elevilor şi studenţilor; faptul acesta nu e contestat de nimeni. Controlul se realizează, însă, printr-o activitate complexă cu sensuri multiple. La o analiză detaliată a felului în care se desfăşoară deosebim: o fază de verificare propriu-zisă, cînd elevul răspunde la una sau mai multe teme date, iar profesorul observă, constată rezultatele şi modul în care se folosesc cele învăţate; apoi există o altă fază de apreciere, de bilanţ, cînd profesorul face cunoscută valoarea rezultatelor; în fine se mai poate distinge şi un aspect de ajutorare, de îndrumare, cînd se dau indicaţii privitoare la modul în care trebuie să se lucreze, se precizează şi completează unele cunoştinţe [14]).

Desigur că cele mai mari dificultăţi sînt legate de munca de „constatare". De felul cum o organizăm depinde în cea mai mare măsură efectele controlului. Trebuie însă de subliniat că „diagnoza" ca atare (la fel ca aprecierea şi îndrumarea) nu constituie un „scop în sine"; nu constatăm doar „pentru a constata". Ea urmăreşte cel puţin două scopuri principale. De unul ne-am ocupat pe larg — e vorba de stimularea elevilor sau studenţilor la muncă: dinamizarea lor prin cunoaşterea succeselor sau insuccesele implică constatarea felului în care ei învaţă. Celălalt scop urmăreşte îmbunătăţirea muncii pedagogice din şcoală de către profesor sau forurile superioare, prin variate măsuri. Pentru aceasta e nevoie să se cunoască cum au înţeles elevii lecţiile, ce profit au tras, sau ce greutăţi au întîmpinat etc.

Deşi ambele obiective au nevoie de observaţii culese din aceeaşi activitate unică de verificare, ele se referă la aspecte deosebite: stimularea cere să se pună în lumină munca elevului, contribuţia sa la obţinerea unor rezultate bune (sau rele), se urmăreşte elevul pentru a-l încuraja sau

12) Vezi I. N. Kazanţev, *Lecţia în şcoala sovietică*, Ed. de stat did. şi ped. p. 128-141 şi I. A. Kairov (sub. red.) *Pedagogia* Ed. de stat. 1949, p. 144-158.

13) Ministerul Învăţămîntului, *Pedagogia*, Ed. de stat did. şi ped., 1954, p. 245 (după *Pedagogia* de B. P. Esipov şi N. K. Gonciarov).

14) Toate aceste „faze" nu ce succed decît rareori unilinear, de obicei ele se întrepătrund, iată de ce pot fi caracterizate ca „aspecte" ale aceleiaşi activităţi unitare, sau condiţii ale controlului.

https://biblioteca-digitala.ro

avertiza şi pentru a-l putea îndruma imediat. Este în special, o diagnoză *pentru elev.*

Îmbunătăţirea activităţii profesorului şi şcolii urmăreşte desigur tot progresul elevilor, dar mijlocit, pe alte căi. Pentru aceasta analiza rezultatelor tinde să stabilească ce se datoreşte mai ales muncii profesorului, organizării activităţii şcolare etc.; adică trebuie ştiut dacă nu cumva lecţiile au fost prea abstracte dacă s-au reliefat ideile esenţiale ş. a. m. d., cu alte cuvinte felul cum se reflectă activitatea profesorului în munca şi succesele elevilor. Am putea vorbi de o verificare *pentru profesor* (în sensul că îi serveşte direct şi imediat lui).

Fără îndoială că ambele aspecte sînt în strînsă interdependenţă. Practic nu putem stabili deficienţele unui elev, cît şi cum a învăţat acasă, dacă nu avem certitudinea că lecţia examinată s-a explicat clar şi complet şi, invers: nu putem cunoaşte natura şi gradul lipsurilor unei expuneri anterioare dacă nu avem certitudinea că s-a muncit serios pentru înţelegerea lecţiei respective.

Indisolubil legate, aceste două preocupări totuşi nu coincid. De aceea în practică este important ca avînd grijă de una să nu neglijăm pe cealaltă. Atît controlul în ansamblul său (cuprinzînd toate „fazele" sale), cît şi momentul special al constatării, diagnozei se organizează, se structurează în conformitate cu obiectivele urmărite. Întrucît ele nu se opun, le putem realiza simultan, prin folosirea de numeroase procedee.

Pe de altă parte, un control redus, fără a verifica gradul de aprofundare al cunoştinţelor (mărginindu-ne să constatăm că elevii „au înţeles ideile principale"), poate sluji profesorului ca un ghid în aprecierea muncii sale didactice; el nu serveşte însă celuilalt scop: stimulării elevilor. Ba chiar putem spune că, dimpotrivă, întărind părerea unor elevi că „e suficient să înţelegi ceea ce s-a spus şi să poţi reproduce întocmai" încurajezi tendinţa acestora spre o asimilare superficială.

Mai mult, să presupunem că într-o verificare minuţioasă a cunoştinţelor şi a capacităţii de prelucrare independentă a acestora aprecierea se reduce numai la notarea lapidară prin „insuficient", „slab" fără alte explicaţii sau îndrumări[15]). Prin acest control noi am putut să culegem tot ceea ce este necesar „pentru profesor", pentru o optimă organizare viitoare a procesului instructiv-educativ. În schimb nu se realizează în întregime sarcina „stimulării", dimpotrivă uneori putem cauza descurajare; de exemplu în cazul, întîlnit destul de des, cînd tinerii şi-au însuşit o metodă de lucru defectuoasă, obţin mereu rezultate slabe şi nu ştiu cum să iasă din impas: lipsa de justificare a aprecierilor în analiza muncii elevului făcută de profesor, lipsa unei îndrumări atente, a unei încurajări poate duce la deprimare, la delăsare.

Cu alte cuvinte: o verificare periodică foarte conştiincioasă dar însoţită numai de aprecieri lapidare este suficientă pentru ca profesorul să constate roadele metodelor aplicate şi să-şi poată îmbunătăţi munca — dar, deşi *absolut necesară*, ea nu e şi *suficientă* pentru atingerea în întregime a scopului stimulării. Acesta cere să se acorde o mare însemnătate atît

15) Această situaţie era frecventă în şcoală înainte. În forme atenuate se mai poate întîlni uneori şi azi.

https://biblioteca-digitala.ro

discutării şi aprecierii rezultatelor obţinute, cît şi îndrumării atente în muncă.

Aşadar preocupîndu-ne cu multă grijă de realizarea dinamizării elevilor în direcţia unei munci cu caracter creator, vom putea obţine şi toate datele necesare atingerii celuilalt obiectiv, nu însă şi invers. Iată de ce nu credem că am greşit accentuînd şi punînd mereu pe primul plan în procesul controlului stimularea muncii, în vederea obţinerii unor rezultate educative maxime. În lumina ei aprecierea apare ca un moment de tensiune maximă dînd sens întregii activităţi de verificare. Experienţa profesorilor fruntaşi a pus mereu în evidenţă importanţa aprecierii, descriindu-se pe larg condiţiile eficenţei sale.

Credem necesar să subliniem valoarea îndrumărilor ce trebuie date o dată cu aprecierea, fiindcă în practică acest aspect e mai des neglijat. Este bine ca o dată cu discutarea rezultatelor să se analizeze felul de a se pregăti al elevului dîndu-se totodată indicaţii privitoare la organizarea studiului individual. Este greşit ca indicaţiile acestea să fie formulate numai cu prilejul altor lecţii. Momentul aprecierii are o deosebită valoare pedagogică, tinerii avînd atenţia ascuţită la maximum pentru problema roadelor muncii lor — interesul trebuie folosit cît mai mult în vederea consolidării aspectelor pozitive ale învăţăturii lor şi eliminării celor negative.

Indicaţiile şi lămuririle din timpul controlului uneori sînt mai ample, alteori mai restrînse. Important e ca ele să nu lipsească din preocupările de bază ale oricărei activităţi ce urmăreşte stimularea activităţii tineretului studios. În acelaşi timp, trebuie, cînd este nevoie, să clarificăm imediat unele probleme, să completăm unele cunoştinţe, să dăm noi exemple etc. Aceasta constituie un aspect al „laturii instructive" a controlului, contribuţia sa directă la întregirea, adîncirea şi sistematizarea cunoştinţelor. Latura instructivă a controlului nu se referă numai la noile cunoştinţe ce se obţin cu prilejul bilanţului, ea e legată şi de progresul pe care îl realizează tinerii în timpul activităţii controlate.

De asemenea latura educativă nu se referă numai la dinamizarea elevilor, la formarea unei atitudini corespunzătoare sarcinilor lecţiei, ci şi la dezvoltarea capacităţilor intelectuale chiar în timpul controlului, ceea ce se poate dovedi uşor pe baza concluziilor de pînă acum. În adevăr din cele spuse reiese că putem caracteriza controlul ca o activitate ce se desfăşoară de către cadrele didactice în vederea stimulării tinerilor, prin apreciere şi îndrumare, la muncă independentă, orientată spre un progres multilateral, în conformitate cu sarcinile educaţiei comuniste. Am arătat însă că stimularea la o astfel de muncă e posibilă numai dacă putem face aprecieri în legătură cu participarea lor activă. De aici decurge clar că verificarea trebuie să ceară de la elevi un efort relativ „creator", ceea ce înseamnă că rezultatul lui va trebui să constituie în mod necesar un anume pas înainte.

Pedagogia a stabilit de mult care sînt acele activităţi în care se poate evidenţia capacitatea de a prelucra cele învăţate, temeinicia cu-e noştinţelor:

a) *Expunerea* de către elev sau student a unei părţi dintr-o lecţi- predată anterior de către profesor (sau unui text recomandat în prea

https://biblioteca-digitala.ro

abil), *dar numai dacă se folosește un plan propriu* (sau indicat în mod special de profesor) *cuvinte și variate exemplificări proprii, noi.*

b) *Rezolvarea de probleme,* nu numai din acele care presupun calcule ci, în sens larg: *comparații, paralele, interpretări de fapte, deducții pe baza celor învățate etc.* Acestea se pot efectua fie în scris, fie oral. Deși cu caracteristici aparte, în această categorie de activități ar intra și *răspunsurile elevilor la unele întrebări puse de profesor.*

c) *Compozițiile creatoare.*

d) *Lucrările practice* efectuate de elev sau student [16]).

În practică aceste forme de activitate se pot îmbina, structurîndu-se conform unor anumite metode de control. Nu e greu de dovedit că fiecare din acestea permit *nu numai o apreciere multilaterală* a nivelului cunoștințelor, dar și *realizarea unui progres*: mai întîi — instructiv — în ce privește sistematizarea, adîncirea, întărirea cunoștințelor; apoi un progres în privința exersării, dezvoltării capacităților, abilităților. Toate acestea cer profesorului (deși într-o măsură mai mică decît la alte lecții) să se preocupe în prealabil nu atît de noile cunoștințe ce s-ar putea comunica ocazional [17]), cît de modul în care va organiza prelucrarea lor de către elevi, în rezolvarea unor probleme sau situații relativ noi.

Pe scurt putem deci conchide că activitatea de control e asemănătoare cu toate celelalte forme de muncă didactică:

— prin faptul că profesorul are un rol activ, important, atît în pregătirea, cît și în desfășurarea, conducerea activităților;

— prin aceea că în timpul ei trebuie să se realizeze, în mod inevitabil, și un anume progres instructiv, din punct de vedere al însușirii cunoștințelor; de asemeni totdeauna se face un pas înainte și în privința educării capacităților intelectuale;

— prin faptul că munca elevilor se aseamănă atît în conținutul ei, cît și prin structură, cu cea în care sînt angrenați cu prilejul altor lecții.

În același timp controlul se deosebește de alte activități prin aceea că:

— urmărește mai ales un scop educativ — stimularea la o muncă cu caracter creator, promovarea unor eforturi continue în direcția unui progres neîntrerupt în toate direcțiile;

— solicită o participare mai activă din partea elevilor și studenților, decît celelalte forme de învățămînt.

Totodată a ieșit în evidență că o verificare rațională a pregătirii tineretului studios implică mai multe condiții. Astfel e necesară pregătirea minuțioasă a unei forme de activitate care să poată permite verificarea capacității de a aplica cunoștințele în variate situații. Pentru ca „diagnoza" să fie completă se cere:

---

16) Activitățile sînt cele enumerate și analizate de I. A. Kairov cu unele mici modificări. Vezi *Pedagogia*, Ed. de stat, 1949, p. 81-83.

17) Materialul nou poate fi comunicat o dată cu aprecierile dar mai ales atunci cînd se dă tema de tratat = se poate da un text nou, cerîndu-se să fie analizat prin prizma caracterizărilor făcute în general asupra autorului; chiar la istorie se poate cita un fapt care n-a fost arătat la lecție și să se ceară explicarea lui cu ajutorul celor cunoscute.

https://biblioteca-digitala.ro

— temele să implice o participare creatoare din partea celor examinaţi ceea ce presupune opunerea unor dificultăţi reale, serioase, (aşa cum arată I. P. Pavlov acestea contribuie şi la menţinerea intereselor, la continua lor dezvoltare);

— să se asigure întotdeauna o proporţionare a greutăţilor, ţinînd seama de particularităţile de vîrstă şi de volumul cunoştinţelor pentru a se putea obţine rezultate pozitive.

În afară de verificarea propriu-zisă, un rol deosebit de important îl joacă aprecierea, discutarea rezultatelor obţinute. Ea are rol principal în dinamizarea tineretului cu condiţia să fie perfect justă, completă şi să cîştige adeziunea conştientă a întregii clase sau grupe.

În fine, o dată cu aprecierea e necesară şi o muncă de îndrumare, în vederea completării cunoştinţelor şi îmbunătăţirii studiului individual.

Discutînd problema controlului am insistat în mod deosebit asupra participării cît mai active din partea celor controlaţi. Faptul ar putea părea banal dacă nu am fi accentuat tocmai sensul special de activitate „creatoare" al acestei participări. Insistenţa noastră se explică mai ales prin erorile care persistă încă în practica şcolii noastre [18]).

Din păcate, controlul se transformă adesea într-o activitate seacă. S-ar părea că unii examinatori consideră cunoştinţele ca un „material" inert, iar controlul ca o operaţie de constatare a existenţei acestuia. Verificarea seamănă uneori cu un examen medical în care se măsoară diferite dimensiuni ale corpului şi în care pacientul nu poate contribui cu nimic la modificarea rezultatului.

Dimpotrivă credem că verificarea din şcoală ar putea să semene mai mult cu activitatea depusă la un antrenament sportiv. Sportivii profită şi progresează atît datorită exerciţiilor variate cît şi de pe urma indicaţiilor primite. Totodată aprecierile antrenorului îi stimulează la o continuă perfecţionare, la consolidarea aspectelor pozitive şi la înlăturarea greşelilor, prin antrenament serios şi sistematic.

La fel controlul, în şcoală, trebuie să constituie o activitate plină de dificultăţi, dar vie, interesantă, un prilej de întrecere în muncă, într-o muncă creatoare. Atunci efectele sale pe plan instructiv şi mai ales educativ sînt maxime. Numai aşa se contribuie în mod eficient la formarea unor interese de cunoaştere independentă, a tendinţei spre un continuu progres intelectual, la dezvoltarea abilităţilor, capacităţilor, la conturarea şi apoi cristalizarea unui stil de muncă „creatoare", principala chezăşie a unei juste aplicări în viaţă a celor învăţate.

Catedra de pedagogie şi psihologie

BIBLIOGRAFIE

1. Iuhnovschi G. L., *Să dezvoltăm gîndirea creatoare a studenţilor* (în Вестник высшей школы, nr. 2/1951).
2. Găină S., *Curs de didactică generală*, 1947 (inedit).

18) Toate consideraţiile expuse asupra controlului se bazează pe observaţii culese din practica şcolii — ele au izvorît mai ales din cercetarea modului în care sînt folosite probele de control; din motive de ordin obiectiv, materialul faptic n-a putut fi inclus în lucrarea de faţă.

https://biblioteca-digitala.ro

3. Ivanov S. V., *Lecțiile de control* (în Revista de pedagogie, nr. 2/1953, traducere parțială din „Типы и структура уроков" Учпедгиз 1952).
4. Kairov I. A., (sub red.) *Pedagogie*, Ed. de Stat, 1949.
5. Kazanțev I. N., *Lecția în școala sovietică*, Ed. de Stat, 1953.
6. Kobozev, N. I., *Despre îndrumarea studiului individual al studenților* (în Вестник высшей школы 1949).
7. Leontiev A. N., *Probleme psihologice ale atitudinii conștiente în învățare* (în *Probleme de psihologia înțelegerii*, sub red. A. A. Smirnov, Ed. de stat 1951).
8. Ministerul Învățămîntului, *Pedagogia*, Ed. de Stat, 1954.
9. Ogorodnikov I. T. și Șimbirev P. N., *Pedagogia*, Ed. de Stat, 1952.
10. Pavelcu Vasile, *Curs de psihologie generală*, 1954 (inedit).
11. Pavlov I. P., *Reflexul scopului* (în *Experiența a 20 de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*. Ed. Acad. R.P.R. 1953).
12. Samarin I. A., *Stilul muncii intelectuale a elevilor mai mari* (în *Probleme de psihologia copilului* red. Ananiev B.G., Ed. de Stat, 1951).
13. Zinoviev S. I., *Culegere de articole cu privire la munca independentă a studenților* (în Вестник высшей школы, nr. 12/1953).
14. „ *Împotriva manifestațiilor de bucherism în învățămîntul superior* (în Беситик высшей школы, nr. 7/1952).

РОЛЬ КОНТРОЛЯ В ФОРМИРОВАНИЙ СТИЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Краткое содержание

Значение знаний приобретенных в школе зависит от степени их влияния на профессиональную и общественную деятельность молодого поколения. Трудности в использовании приобретенных знаний заключаются не только в разнице между конкретными условиями, которые встречаются в практике, и общими условиями существующими в школе, но также в необходимости использования знаний в новых условиях и для осуществления новых целей. Очевидно, что возможность применения известных методов, законов и т. д. зависит также от направленности интересов и целей определяющих углубление и усвоение знаний. Сложные профессии требуют самостоятельного решения вопросов, большей инициативы. Усвоение и укрепление знаний должны осуществляться главным образом в свете стремления к самостоятельному решению различных вопросов. Таким образом, воспитание интереса к самостоятельному усвоению знаний играет главную роль. Конечно, это предполагает и соответствующее развитие умственных способностей; нельзя также игнорировать роль некоторых „технических навыков", специфических умственному труду.

Значение этих черт (которые составляют то, что И. А. Самарин называет стилем научного, умственного труда) тем более велико, чем более в настоящее время требуются творческое применение знаний и воспитание новаторского духа.

Согласно учению И. П. Павлова, можно утвердить, что формирование стиля самостоятельного труда зависит в особенности от тренировки учащихся в соответствующей деятельности, от постепенного возрастания трудностей и от обеспечения успеха в труде. В виду того, что самооценка результатов умственного труда имеет в большинстве случаев субъективный характер, проверка играет большую стимулирующую роль в правильной оценке результатов труда и в проявлении интереса к самостоятельному познанию.

https://biblioteca-digitala.ro

Значение контроля увеличивается в зависимости от личного участия ученика в работе; таким образом, контролируемая деятельность неизбежно способствует развитию умственных способностей и углублению преподаваемых предметов.

Всякое стремление превратить контроль в процесс „sui generis", в котором ударение падает на воспроизведение знаний, придаёт ему характер сухого баланса, снижая до минимума его роль. Наоборот, ставя постоянно перед учащимися вопросы (в самом широком смысле этого слова), проверка ответов получает живой характер, интегрируясь эффективно в совокупность дидактического процесса и приближаясь таким образом по своей структуре к практике. Контроль должен быть не простым „выводом", а главным образом источником энергии, исходной точкой и возбудителем новых перспектив.

LE RÔLE DU CONTRÔLE DANS LA FORMATION D'UN STYLE DE TRAVAIL INDÉPENDANT

Résumé

La valeur des connaissances acquises à l'école dépend de l'intensité dont elles pourront influencer l'activité professionnelle et sociale de la jeune génération. On remarque que les difficultés dans l'emploi de ce qu'on a appris résultent non seulement des différences d'entre les conditions concrètes rencontrées dans la pratique et les conditions générales d'étude à l'école, mais aussi de la nécessité d'employer les connaissances dans d'autres buts que ceux auxquels les jeunes gens sont habitués. Donc, la possibilité d'appliquer certaines méthodes, lois, etc., dépend aussi des raisons, des intérêts qui ont déterminé leur étude approfondie et leur assimilation. Les professions complexes imposent la résolution des problèmes d'une manière indépendante, à un degré d'initiative plus accentué; il résulte que l'appropriation et la consolidation des connaissances doivent être effectuées surtout avec la préoccupation de résoudre les divers problèmes par un effort personnel. Ainsi, la formation de l'intérêt pour une connaissance indépendante acquiert une importance centrale; en même temps, il faut, assurément, développer aussi les capacités intellectuelles correspondantes; et il n'y a pas à ignorer, non plus, le rôle de certaines „habitudes techniques" spécifiques au travail intellectuel.

L'importance de ces traits (constituant ensemble ce que I. A. Samarin appelle „un style de travail intellectuel") est d'autant plus grande que l'application créatrice des connaissances, la formation de l'esprit innovateur, s'imposent aujourd'hui de plus en plus.

Ensuite, en employant la doctrine de I. P. Pavlov, on met en évidence le fait que la formation d'un style de travail indépendant dépend spécialement de l'entraînement des élèves et des étudiants dans une activité correspondante, de la création de certaines difficultés progressives et de l'assurance de l'obtention de queques succès.

Puisque l'appréciation par soi-même des résultats du travail intellectuel est très difficile et subjective, l'activité de contrôle est la seule

https://biblioteca-digitala.ro

qui permette leur juste évaluation et qui puisse ainsi occasionner la pleine satisfaction du succès dans le travail. C'est pourquoi la vérification joue un rôle stimulant d'une extrême importance dans la détermination et la cristallisation des intérêts de connaissance indépendante — bien entendu si elle met en évidence une activité renfermant des efforts à caractère créateur. La valeur du contrôle est d'autant plus appréciable, que la contribution personnelle de l'élève est plus grande; de cette manière, l'activité contrôlée contribue inévitablement au développement des capacités intellectuelles et à l'approfondissement de la matière d'enseignement.

Toute tendance à transformer le contrôle dans un procès „sui generis", où l'on met l'accent sur la reproduction des connaissances, lui prête l'aspect d'un sec bilan comptable, lui diminue le rôle. Au contraire, en posant toujours aux jeunes gens des problèmes — au plus large sens de ce mot — on lui donne un caractère vif et la vérification est effectivement intégrée dans l'ensemble du travail didactique, en s'approchant par sa structure, de la pratique. Le contrôle ne doit pas être une simple conclusion, mais surtout une source d'énergie, un point de départ, ouvrant toujours des perspectives.

https://biblioteca-digitala.ro